CAPÍTULO 5

ACTIVIDADES PARA PROMOVER LA ALFABETIZACIÓN

Los procesos psicológicos por los que atraviesan las personas para adquirir la lengua escrita fundamentan el diseño y selección de secuencias didácticas. Las actividades que se proponen deben considerar las etapas de conceptualización y el objetivo de aprendizaje. El propósito general es propiciar que los aprendices avancen en el dominio del lenguaje escrito y que sean cada vez mejores productores e intérpretes de diferentes tipos de textos.[1]

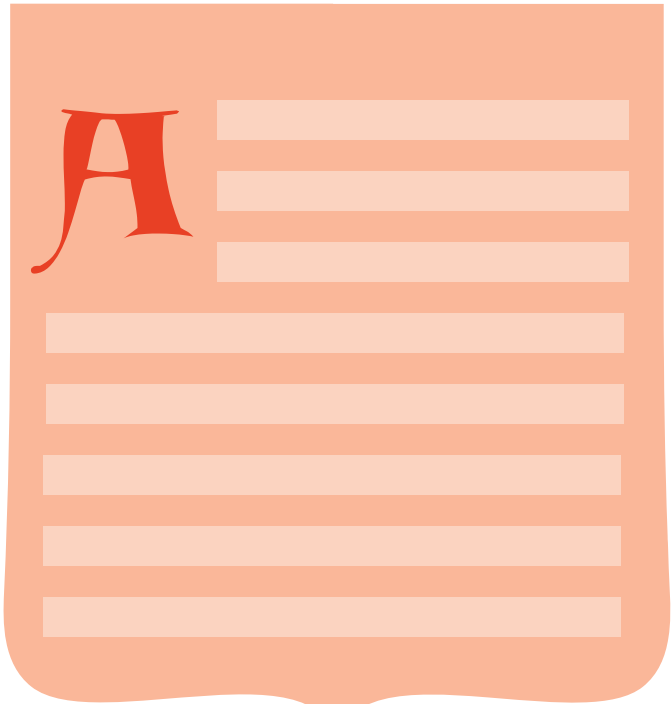
El proceso de adquisición de la lengua escrita se hace eficiente cuando las actividades y la intervención que se ponen en práctica son adecuadas para el nivel de conceptualización en la que se encuentra el estudiantado. Los retos deben situarse en la zona de desarrollo próximo para que niños y niñas tengan recursos que les permitan resolverlos sin que logren hacerlo de manera sistemática. Se busca propiciar condiciones didácticas para reflexionar en torno a las hipótesis que las niñas y niños se plantean sobre el sistema de escritura. Se piensa con qué letra empieza, qué letras tiene y cuántas grafías escribir en una palabra.[2]

1. (Fernández, Alvarado y Martínez 2018).
2. (Torres y Cuter 2012).

El material que se diseña para favorecer el proceso de adquisición utiliza letras mayúsculas. La selección de estas grafías se fundamenta en que las mayúsculas tienen rasgos gráficos distintos entre sí que permiten diferenciarlas con mayor facilidad en comparación con las letras minúsculas,[3] por ejemplo:

A,B,D,P,Q	a,b,d,p,q
PANQUÉ	panqué

Los letreros que el docente escribe y las actividades que propone deben estar escritas en mayúsculas. Las letras minúsculas están presentes en portadores textuales de uso social, los cuales no se modifican y se emplean en su edición original. Al escribir, las niñas y niños pueden utilizar de forma indistinta letras mayúsculas y minúsculas. Al principio, el foco de atención está en la reflexión sobre cuántas letras escribir. Una vez que niños y niñas son alfabéticos, inicia la transición hacia el uso convencional de ambos tipos de letras. Pedir que los aprendices hagan uso alterno de mayúsculas y minúsculas o que las diferencien al trazarlas con otro color es infructuoso.



MARCAR LAS LETRAS INICIALES CON OTRO COLOR FUE UNA PRÁCTICA ÚTIL PARA ORALIZAR TEXTOS SIN SEGMENTACIÓN EN LA ÉPOCA MEDIEVAL. HOY EN DÍA NO ES NECESARIO.

3. (Torres 2012).

CONSTRUCCIÓN DE REFERENTES

La primera meta en el proceso de alfabetización inicial es lograr que niños y niñas construyan referentes escritos. Estos modelos permiten a los estudiantes evocar letras conocidas para escribir palabras cuya escritura desconocen.[4] Los primeros referentes que se construyen son el nombre propio y los nombres de personas cercanas.[5] En la intervención se utilizan también los nombres de colores, animales, comida favorita y algunos objetos conocidos, para ampliar el repertorio gráfico infantil.[6]

En todo momento las niñas y niños cuentan con recursos gráficos visibles. Por un lado, es imprescindible tener materiales de uso cotidiano como calendarios, avisos, reglamentos de aula, entre otros. Además, son útiles los letreros que muestran cada letra del alfabeto, acompañados de una imagen cuyo orden es aleatorio. Por otro lado, también se tiene la lista de nombres escritos de los colores con letra impresa en el color al que hacen referencia. Finalmente, la lista de asistencia y otros portadores que se construyen durante las intervenciones también se encuentran a la vista.

4. (Cano y Vernon 2008).
5. (Ferreiro y Teberosky 1979).
6. (Fernández, Alvarado y Martínez 2019).

EL NOMBRE PROPIO
COMO PRIMER REFERENTE

Los nombres propios son los primeros referentes que se construyen en el proceso de alfabetización. Son un modelo de escritura estable, pues el acomodo y la selección de las letras para su escritura no son aleatorios y es indispensable tener control en la producción gráfica para mantener el significado.[7] Por ejemplo, la escritura de los nombres MARÍA y MARIANA guarda similitud, pero no es igual. Mediante la comparación y el contraste de nombres, las niñas y niños amplían el repertorio de letras conocidas y construyen observables sobre el sistema de escritura.[8]

El nombre propio tiene un doble significado: emocional y de representación. Por un lado, posee una carga afectiva y de pertenencia muy importante; desde etapas tempranas, el nombre es una de las primeras palabras que los aprendices reconocen. En el entorno familiar hay muchas ocasiones para vincular el nombre oral con la expresión escrita. Una pauta cultural que se ha identificado en la población de clase media consiste en escribir el nombre en los dibujos de los niños, así como marcar la ropa o pertenencias.[9] Por otro lado, mediante el trabajo con el nombre propio, niños y niñas empiezan a comprender que la escritura es un sistema de representación.

El uso de los nombres propios en situaciones comunicativas dará lugar a su progresivo reconocimiento. Durante algún tiempo, el nombre propio se copia y se memoriza, pero luego se internaliza. En ocasiones, será necesario enseñar a algunos

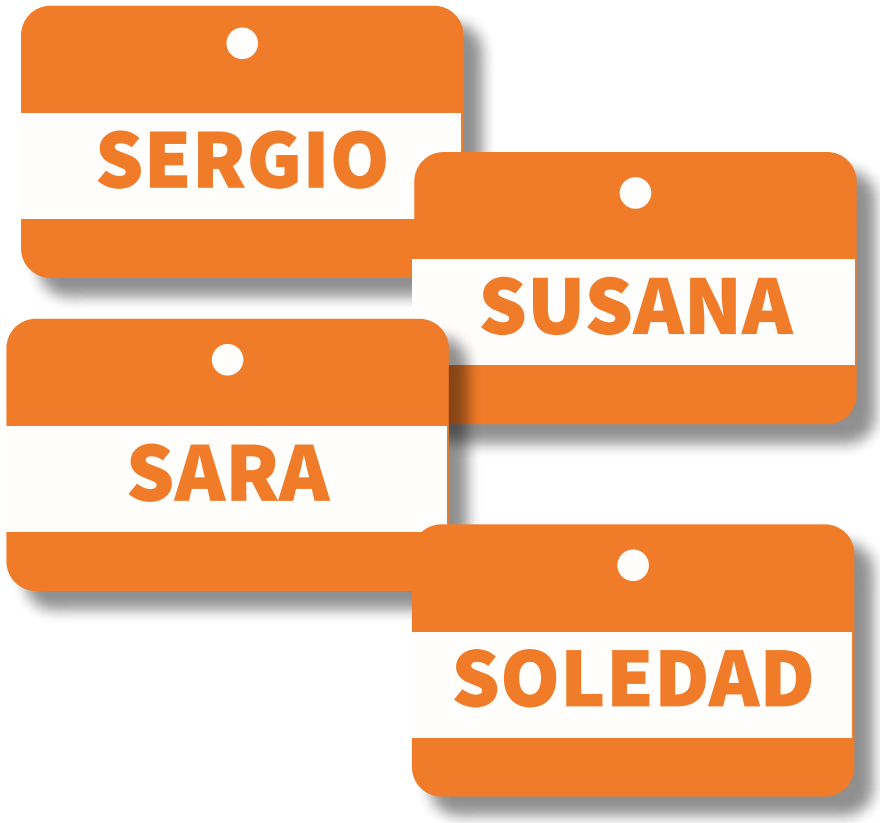
7. (Ferreiro y Teberosky 1979).
8. (Gómez-Palacio 1982).
9. (Ferreiro y Teberosky 1979).

niños formas de reproducir su nombre hasta que puedan escribirlo por sí mismos. Se trata de mostrarles explícitamente de qué manera se copia, así el adulto acompaña en la construcción de observables: la primera letra que debe escribirse, el orden que debe seguir y el número de grafías que componen el nombre. A continuación, se desglosan algunas actividades útiles para el aprendizaje de nombres propios.

ACTIVIDADES CON EL NOMBRE PROPIO

GAFETES

En esta actividad los niños reconocen un gafete con su nombre dentro de una colección. El gafete se mantiene cerca durante la sesión de manera que pueda consultarse para escribir cuando haga falta. La variable didáctica está en el número de gafetes que conforman la colección. Cuando un niño o niña inician el proceso de alfabetización pueden elegir su nombre entre dos o tres tarjetas que comiencen y terminen con letras diferentes. Conforme las niñas y niños tienen más información sobre el sistema de escritura, la tarea se complejiza. Se puede solicitar a los aprendices que identifiquen un nombre entre letreros con rasgos gráficos similares, por ejemplo: SERGIO distingue su nombre entre los gafetes de SUSANA, SARA y SOLEDAD.



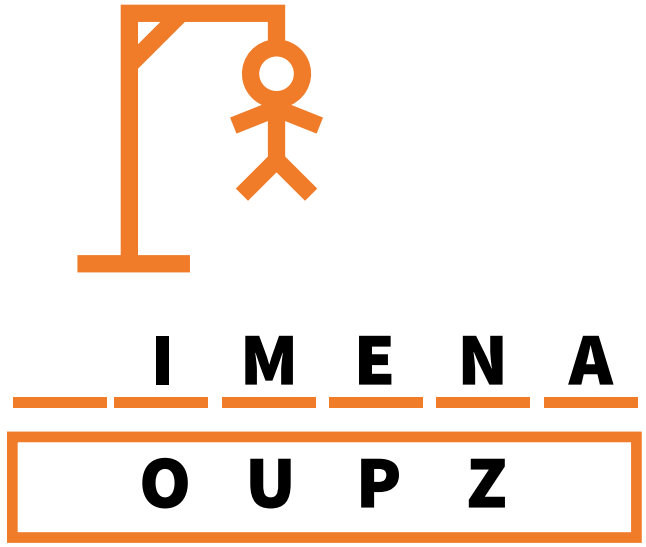
LISTA DE ASISTENCIA

En esta actividad las niñas y niños registran quién asistió a clases. Para realizarse se requiere de una cartulina que tenga los nombres de todos los estudiantes y los días de la semana. Este formato debe estar a la vista del grupo. Por turnos, niños y niñas toman asistencia todos los días. Al principio es una actividad que toma mucho tiempo y esfuerzo por lo que se reparte el pase de lista entre los participantes. Una vez que la actividad se vuelve familiar, se desarrollan estrategias para pasar lista de forma eficiente. Los letreros de los nombres deben ser móviles de tal manera que puedan separarse para ser cotejados con los gafetes.

TESORO DE NOMBRES

En esta actividad se imprimen los nombres de los participantes varias veces y se colocan revueltos sobre una mesa a la vista del grupo. Las niñas y niños deberán encontrar todos los letreros de su nombre y pegarlos en la imagen de un cofre. Se sugiere promover que los aprendices se brinden ayuda entre sí con el propósito de que empiecen a identificar también el nombre de otros. Para complejizar la actividad se pueden añadir nombres de personas que no están presentes.

AHORCADO



Esta actividad es un juego de adivinanza donde participan dos o más jugadores. El adulto piensa en un nombre que las niñas y niños tratarán de adivinar mediante la sugerencia de letras. Para comenzar, se dibuja una fila de guiones en el pizarrón que representan las letras de la palabra a adivinar. Cuando el jugador sugiere una letra que aparece en la palabra el adulto la escribe en todas sus posiciones correctas. Si la letra no está en la palabra a adivinar la docente escribe en un recuadro la letra sugerida con el objeto de que los niños la recuerden y dibuja un elemento de la figura de una persona ahorcada como marca de conteo. El juego termina cuando niños y niñas completan la palabra escondida o cuando el docente completa el diagrama. La actividad reta al grupo a reconocer las letras que componen un nombre y a aislar fonemas. Esta actividad favorece la consolidación del repertorio de letras, el desarrollo de la anticipación y el respeto a los turnos de participación.

TÓMBOLA DE NOMBRES

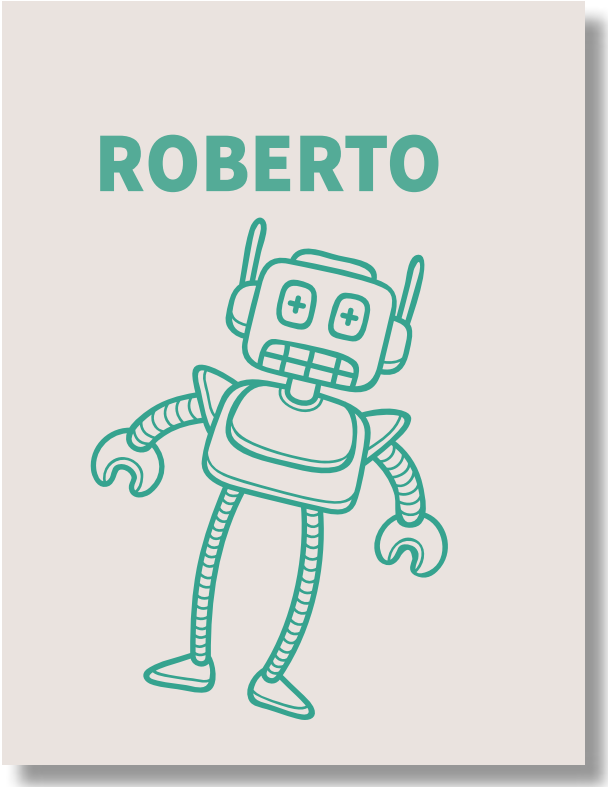
Los nombres propios sirven para organizar turnos de participación en una actividad o descubrir quién resultó ganador en un sorteo. Para ello, los nombres de los estudiantes se escriben en tarjetas y se emplean en múltiples ocasiones a lo largo de la jornada escolar. Esta es una estrategia útil para garantizar que todo el grupo participe. Cada vez que se elige un nombre se muestra en plenaria para que niños y niñas identifiquen qué está escrito.

ENCUENTRA TU LUGAR

En esta actividad se hacen tarjetas con los nombres impresos de los participantes y se etiquetan las sillas. Sin que los niños vean, se hace una fila con las sillas y después se les pide que encuentren su lugar. Para lograrlo, los estudiantes pueden comparar los letreros con sus gafetes o con la lista de asistencia. Una vez que el colectivo está sentado se pide a todos que se levanten y cierren los ojos para que el personal docente mueva nuevamente las sillas y vuelvan a jugar.

MENSAJES SECRETOS

Esta actividad se trabaja en grupo pequeño. Para comenzar se prepara una hoja en blanco con el nombre de cada participante como título. Todos cierran los ojos y cuentan hasta diez. Mientras tanto, el docente distribuye las hojas entre niños y niñas de manera que cada uno se quede con una hoja distinta a la suya. Cuando el conteo llega al número diez, los aprendices abren los ojos, de forma individual y sin decirlo en voz alta, deberán identificar el nombre escrito en la hoja. Para lograrlo, pueden utilizar los referentes de gafetes, sillas, mesas o lista de asistencia. Una vez que reconocen el nombre, la tarea consiste en dibujar un objeto. Esta actividad puede complejizarse al solicitar que el objeto dibujado inicie con la misma letra. Los dibujos deben ser muy sencillos de manera que puedan realizarse en dos minutos. Posteriormente, se entrega el mensaje secreto a su dueño para corroborar que le pertenece.



ACTIVIDADES PARA LA CONSTRUCCIÓN DE OTROS REFERENTES

ENCONTRAR PAREJAS

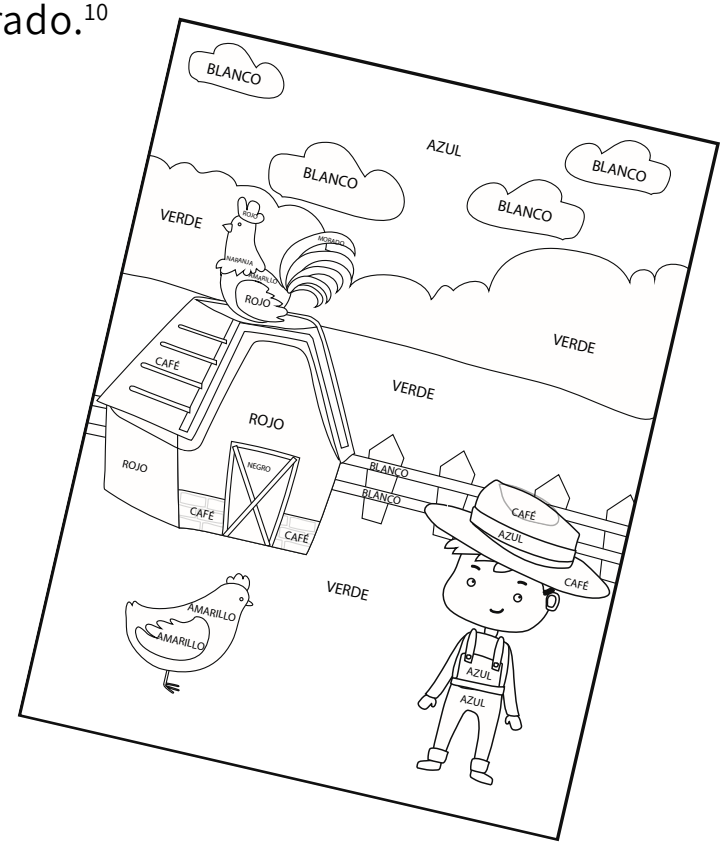
Una actividad que permite fortalecer el reconocimiento de palabras es el juego en el que niños y niñas hacen pares de tarjetas de palabras con imágenes. Las parejas pueden ser de colores, animales y otros objetos. Las variables didácticas están en el número de tarjetas y en la similitud o diferencia de rasgos gráficos que tienen las palabras a comparar. Para jugar, primero se colocan las tarjetas sobre una mesa y se pide a un jugador que tome una imagen. Posteriormente, el niño o niña deberán encontrar el nombre escrito para formar la pareja. En ocasiones las palabras se encuentran visibles y en otras ocultas con el objeto de ejercitar la memoria. Si el participante encuentra la pareja, conserva el par, si falla regresa la tarjeta a su posición original. El juego continúa por turnos y gana quien acumula más tarjetas.

COLOREAR LEYENDO

Para comenzar esta actividad, las niñas y niños deben contar con un referente escrito del nombre de los colores y con la plantilla de un dibujo para colorear. El dibujo tiene letreros que indican qué color debe llevar cada parte. Los referentes escritos permitirán a niños y niñas comparar el orden de las grafías de su dibujo con el nombre de los colores en la lista e identificar qué color deben usar. Por ello, es recomendable que los nombres de los colores no se anticipen con facilidad.

En las primeras ocasiones en que se realiza la actividad los estudiantes requerirán apoyo del adulto para aprender a comparar letra por letra desde el inicio hasta el final. Poco a poco, niños y niñas van identificando con qué letra empieza y qué color está escrito. Existen pares de nombres que enfrentarán a los niños a fijarse en las letras intermedias, tales como ROJO y ROSA o NEGRO y NARANJA.

El propósito de esta actividad es que los aprendices desarrollen habilidades que les permitan identificar los nombres de los colores por escrito, primero mediante el cotejo con el modelo y después sin necesidad del referente. Cuando comienzan a escribir, los estudiantes recurren a los nombres escritos de los colores para evocar palabras. Esta actividad resulta útil como tarea en casa, pues es posible realizarla de forma autónoma, además colorear es una actividad que niñas y niños disfrutan en general. La secuencia didáctica de colorear leyendo ha sido diseñada y su eficacia ha quedado ampliamente demostrada por Alvarado.[10]

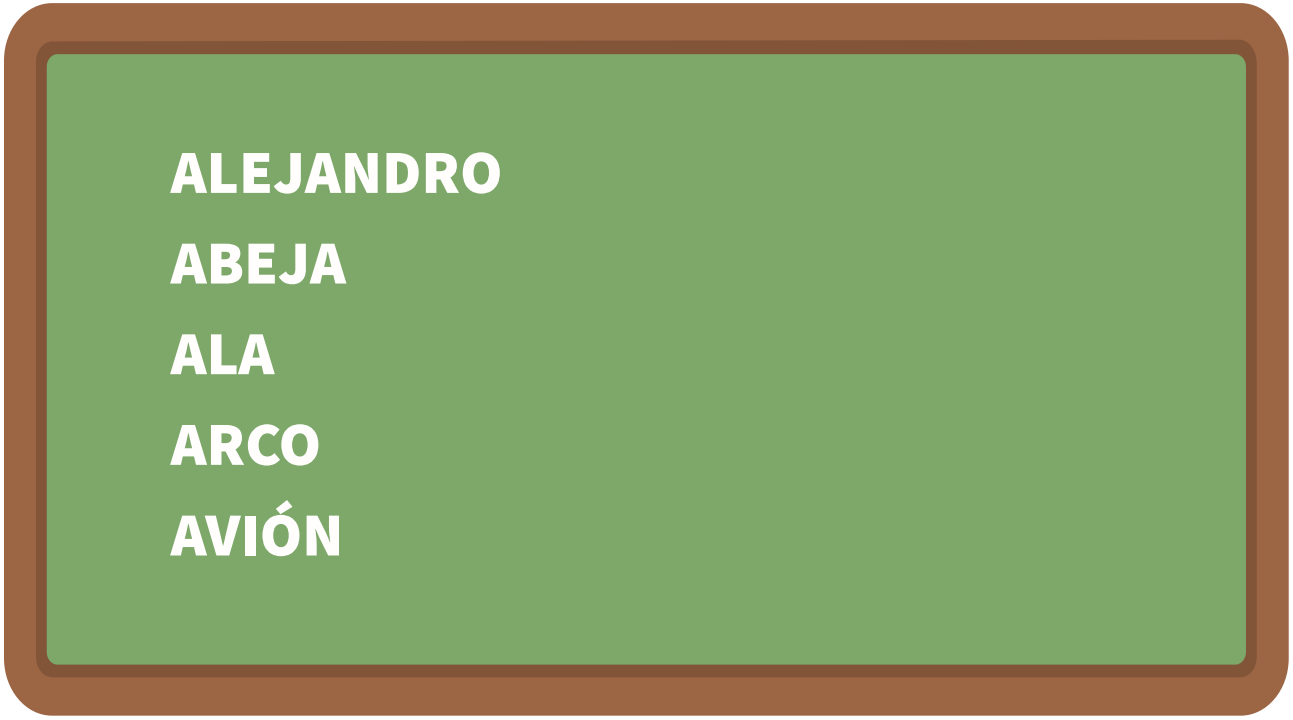


10. (Alvarado 2007).

LISTAS DE PALABRAS

Durante la intervención resulta útil construir listas de palabras.[11] Para la creación de referentes se construyen de forma colectiva listas de palabras que inician con la misma letra. La selección de letras con las que se hacen las listas parte de los nombres de las niñas y niños. La actividad consiste en escribir el nombre de un integrante del grupo y anotar palabras que empiezan igual. Los aprendices dan opciones, el docente escribe en el pizarrón la propuesta y entre todos comparan para verificar si es pertinente. Por ejemplo, si se escribe la lista de palabras que empiecen como "ALEJANDRO" y los niños proponen la palabra LATA, el adulto la escribe y son las niñas y niños quienes validan si inician igual. En caso de que la propuesta sea pertinente, por ejemplo con la palabra ABEJA, ésta también se escribe en el pizarrón para verificarla. La lista definitiva se copia en una hoja que queda a la vista de todos el resto de las sesiones.

11. (Teberosky y Sepúlveda 2017).



ACTIVIDADES DE ESCRITURA

USO DE CALENDARIO

El calendario es un excelente portador textual para trabajar reconocimiento de palabras, escritura y matemáticas desde el preescolar. Todos los días el docente pregunta qué día es y coloca un símbolo referente al clima del día en la casilla correspondiente. Las oportunidades para escribir se presentan al cambiar un mes o en el transcurso del mismo, cuando hay alguna actividad. En el calendario se coloca un letrero escrito por los niños con el nombre del evento. Por ejemplo, se escribe DÍA DE MUERTOS, CAMPAMENTO, CUMPLEAÑOS DE ANA, etcétera.

ESCRIBIR LA FECHA

Escribir la fecha es una de las actividades que permiten acompañar la escritura individual en un contexto significativo de uso social. Por turnos, cada día un niño o una niña escriben la fecha completa en un lugar visible para todos. Mientras escriben el niño puede recurrir al calendario para analizar el nombre de los días o del mes. El docente brinda acompañamiento para que los aprendices reflexionen de acuerdo con su nivel de conceptualización. En caso de que la escritura todavía no sea convencional, el docente respeta el nivel de conceptualización pero normaliza la escritura a un lado para que otros la entiendan.

ESCRITURA DE PISTAS

Es frecuente que las niñas y niños tengan dudas sobre qué letras deben usar al escribir. Cuando preguntan, el docente debe evitar dar la respuesta directa, puesto que esto impide que los aprendices reflexionen. La estrategia que se recomienda poner en práctica es la escritura de palabras que inicien con la letra que necesitan el niño o niña. Para ello, primero se pregunta *¿qué otra palabra empieza igual?* Se busca que las niñas y niños desarrollen la habilidad de evocar palabras que empiezan con el mismo fonema. Al principio es muy difícil que los estudiantes aíslen sonidos y

que identifiquen palabras que suenan igual. Por esta razón, es conveniente que el adulto escriba dos palabras para que sea el niño quien decida qué pista funciona. Por ejemplo, el niño pregunta: *¿con qué letra empieza PATINES?*, el docente escribe las palabras PATO y TIJERAS, lee con detenimiento mientras justifica con su dedo cada letra y pregunta: *¿qué palabra te sirve para escribir PATINES? ¿PATO o TIJERAS?* Poco a poco serán los estudiantes quienes propongan la palabra que sirve de pista para escribir.

COMPLETAR PALABRAS

En esta actividad las niñas y niños completan la escritura de palabras por nivel de dificultad. Los estudios muestran que las letras frontera, es decir iniciales y finales, son las primeras que los aprendices identifican en el proceso de alfabetización. Las letras finales son las letras más fáciles de identificar fonéticamente, además en español las palabras tienden a terminar con unas pocas letras: a, e, i, o, u, s, l, r y n, principalmente. Por ello, las letras finales son las primeras letras que las personas empiezan a reconocer. Las actividades de escritura de letras finales consisten en promover que el aprendiz diga despacio, en voz alta, la palabra que quiere escribir y reconozca con qué letra finaliza.

Una vez que los niños comienzan a identificar las letras finales se trabaja con el reconocimiento de letras iniciales. Después se pueden identificar ambas letras en una palabra. Más adelante, las actividades tienen el reto de identificar las letras intermedias que componen una palabra. Esta actividad es de mayor complejidad ya que requiere que los niños comiencen hacer recorte silábico e intrasilábico que constituyen habilidades lingüísticas tardías. Para ello, se utiliza la consigna: *Dilo despacito* y se modela cómo hacer el alargamiento o corte de manera oral.

¿Cómo mediar durante la escritura de palabras?

Al escribir la palabra VENTANA se puede decir: *Di despacio la primera parte: /VEN tana/* y se mantiene la sílaba en contexto de la palabra. *La siguiente parte tiene que decir: /TA/, /ven TA na/,* se hace una pausa para hacer énfasis en la segunda sílaba y permitir que niños y niñas identifiquen las letras que la componen. Una vez que se identifican las letras que componen la sílaba TA, se señala qué es lo que dice y se retroalimenta: *Muy bien ya dice venta ¿qué sigue?* Se anima a que el aprendiz vuelva a repetir la palabra e intente separar la tercera sílaba /venta NA/. Al final se lee la producción escrita y se permite hacer correcciones.

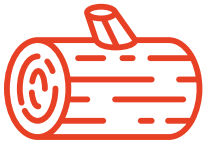
ESCRITURA DE UNA PALABRA CON LETRAS JUSTAS

Una vez que las niñas y niños avanzan en el proceso de alfabetización e identifican casi todas las letras que componen una palabra, el trabajo con letras justas resulta óptimo para analizar la composición intrasilábica de las palabras. La actividad consiste en ordenar las letras para escribir un sustantivo. Para comenzar, niños y niñas reciben una imagen y el número de letras exactas que componen el nombre de la misma en desorden. El docente selecciona las palabras en función de la habilidad que desea trabajar. Por ejemplo, las palabras monosilábicas son útiles para trabajar con estudiantes que se encuentran en las etapas silábicas, pues tener más letras cuestiona la hipótesis de que una o dos grafías son suficientes para escribir. Por ejemplo:

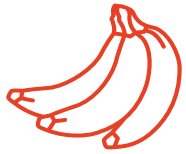
O S L

N P A

Como se mencionó, hay combinaciones consonánticas que presentan dificultades en las etapas más tardías de adquisición de la lengua escrita. Formar palabras con letras justas que presenten combinaciones de consonantes es una actividad pertinente que permite hacer reflexiones y aislar fonemas.



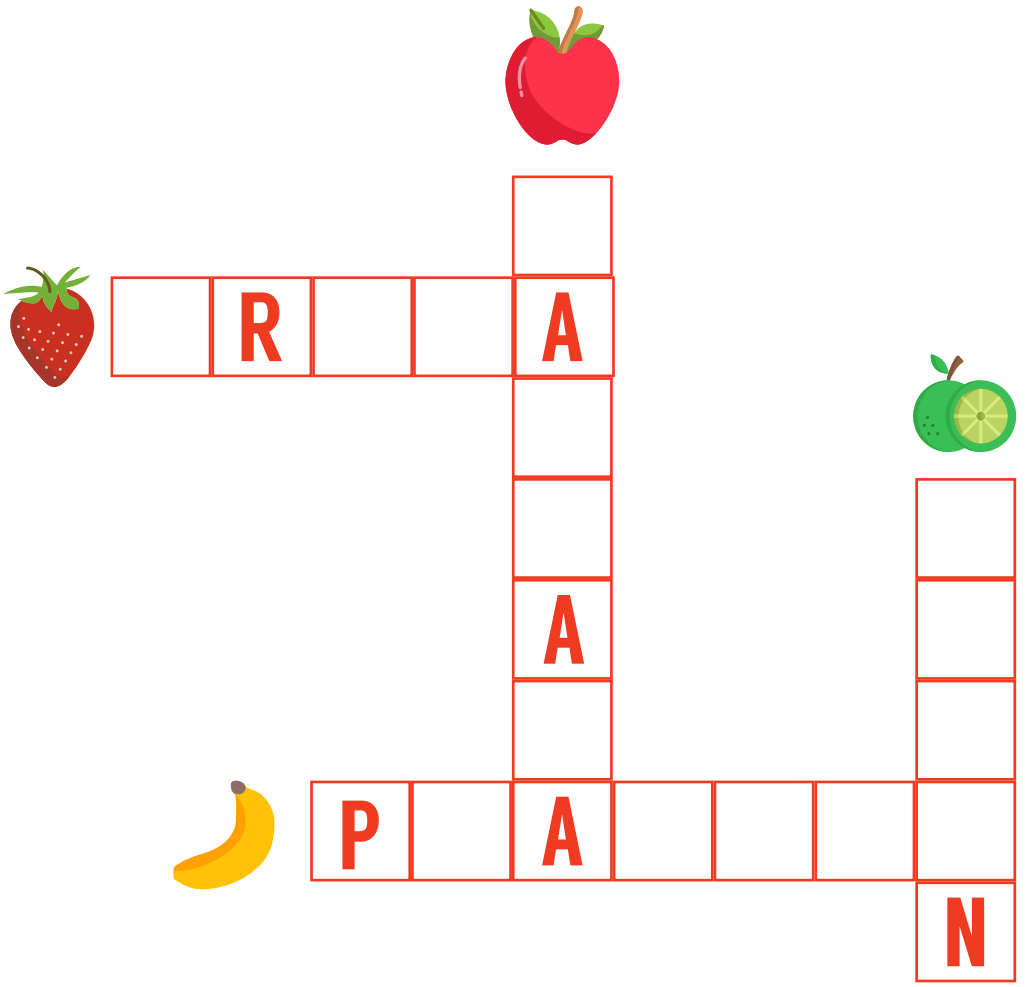
C O R T N O



L P Á N O A T

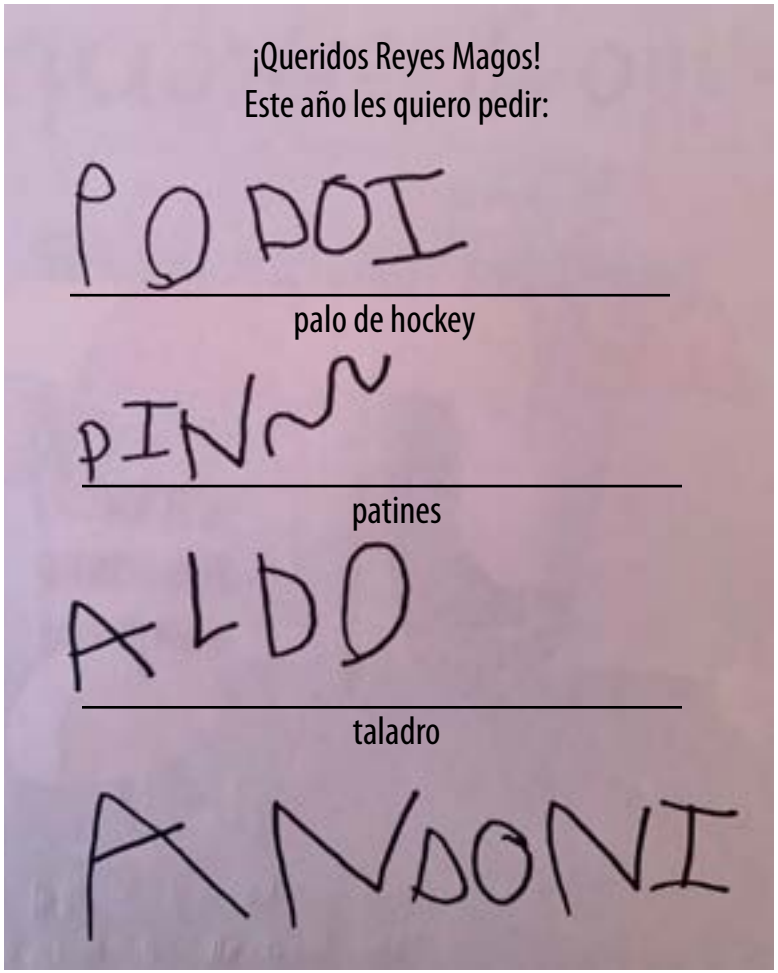
CRUCIGRAMAS

Los crucigramas permiten pensar en las letras que componen una palabra. En esta actividad se conoce de antemano el número de letras que se necesita escribir. A diferencia de los crucigramas de circulación social, los crucigramas que se utilizan en la intervención de alfabetización inicial no tienen acertijos escritos. El diseño contempla el uso de imágenes para evocar palabras. Este portador textual permite al estudiante confirmar si su escritura es correcta, ya que se comparten letras entre palabras. Algunas variables didácticas que se proponen son: 1) variar el número de palabras, 2) modificar el número de letras que deben escribirse, pues en ocasiones el crucigrama está parcialmente resuelto de tal forma que quien lo realiza debe pensar solo en algunas letras. Es importante señalar que en el trabajo de alfabetización se consideran únicamente respuestas de izquierda a derecha y de arriba a abajo.



ESCRITURA DE FRASES, ORACIONES Y TEXTOS EN CONTEXTOS SIGNIFICATIVOS

Mediante actos de escritura las niñas y niños ponen a prueba sus hipótesis y amplían el conocimiento sobre el sistema de escritura. Esta actividad debe practicarse de manera permanente en diversos contextos: escritura de cartas, avisos, tarjetas de felicitación, solicitudes de material, registro, reseñas, señalización, entre otros. El nivel de exigencia con la producción de la escritura respecto a la convencionalidad varía en función de la etapa de conceptualización en la que se encuentren los aprendices. Siempre se respeta la escritura original y el adulto normaliza la producción a un lado para que la composición sea legible. Es importante dar uso a las producciones escritas para cumplir con su propósito comunicativo.



ACERCAMIENTO A LA LECTURA EN EL AULA

En esta intervención se busca que la lectura forme parte de las actividades diarias. De acuerdo con Alvarado se aprende a leer cuando:

1) se cuenta con pistas útiles sobre cómo funcionan las letras;
2) se permite deducir a partir de comparaciones e inferencias;
3) se ponen a prueba las hipótesis sobre el sistema de escritura, y
4) se tiene contacto con la cultura letrada.[12]

Uno de los propósitos de leer en la intervención es mostrar las múltiples funciones de la lengua escrita. Además, se pretende que por medio de la lectura se reflexione sobre las características del sistema de escritura. Leer es construir significado a partir de un texto. En este proceso de reconstrucción intervienen el tipo de portador textual, la intención del lector, las mediaciones del docente, el intercambio entre compañeros y el conocimiento previo del estudiante. Por ello, se trabaja con actividades diversas en las que se desarrollan observables para extraer significado de lo escrito y modelar las funciones del lector. Hay secuencias didácticas para favorecer la lectura autónoma y lectura mediante el adulto.

La selección del material que se lee durante la intervención es muy importante. El personal docente busca textos con un propósito comunicativo claro que denotan organización y planeación. Para elegir textos literarios se consideran la trama, el vocabulario y la temática. También se selecciona material cuya edición ha sido cuidada, de manera que sea un buen modelo de la cultura letrada. Para la selección de textos informativos se verifica que el contenido sea el resultado de una investigación académica seria y actualizada.

La mediación lectora es clave para introducir a los estudiantes al mundo letrado. La intervención del docente es necesaria en tres momentos: antes, durante y después de la lectura. Antes de compartir

12. (Alvarado 2007).

el texto, el adulto lo lee completo y analiza sus características, se asegura de que sea pertinente y de buena calidad. Posteriormente, se determina el objetivo de aprendizaje y se diseñan preguntas o se anticipan dudas que puedan surgir. El adulto decide en qué parte del texto hará énfasis o pausas y si se requieren recursos complementarios. Antes de comenzar a leer frente al grupo, se hacen preguntas y se generan anticipaciones, las cuales permiten explorar las ideas previas de los niños: *¿cómo creen que se llama esta historia?, ¿de qué creen que trate el libro?* A continuación, el adulto presenta el texto: el título, el autor, el propósito comunicativo, el ilustrador y la editorial o el país de origen. Durante la lectura en voz alta se cuida la entonación y la estructura original del texto se respeta. Se lee con el libro de frente al grupo y se señala la direccionalidad de la escritura. Así, el adulto modela que hay una relación entre las grafías y la oralidad. Finalmente, después de leer, el docente propicia algunas reflexiones sobre el contenido y las emociones que evocó la lectura. Algunas veces, a partir del texto se realizan otras actividades y será necesario releer el material.

AL LEER ES IMPORTANTE NO HACER OMISIONES NI CAMBIOS EN LAS PALABRAS DEL TEXTO ORIGINAL. LA LECTURA ES EL MEJOR VEHÍCULO PARA APRENDER NUEVAS PALABRAS Y ESTRUCTURAS LINGÜÍSTICAS DISTINTAS.

Participar en actos de lectura genera procesos de aprendizaje que conllevan a la alfabetización. Es muy importante señalar que este conocimiento se adquiere en el momento en que las personas se enfrentan a la lengua escrita, es decir, cuando tratan de leer o escribir. Por ello, aunque parezca contradictorio, cuando niños y niñas no saben leer ni escribir es cuando necesitan estar más expuestos a actos de lectura y escritura. De acuerdo con las investigaciones de Alvarado, poder leer y escribir es el resultado de un proceso muy complejo de aprendizaje en el que se logra identificar las reglas que rigen el sistema de escritura y se adoptan las formas características de la lengua escrita para participar en la cultura letrada.

Es importante generar una relación positiva entre los aprendices y la lectura. Una práctica escolar frecuente es pedir a los estudiantes leer un texto en voz alta. En algunas ocasiones esta actividad produce ansiedad, pues el texto es desconocido y las habilidades lectoras son incipientes. Para que la lectura en voz alta sea una experiencia enriquecedora se requiere planeación. Con anterioridad, se debe recibir el material que se va a compartir en voz alta para practicar la lectura tantas veces como sea necesario.

Hoy en día se sabe que utilizar la lectura como una consecuencia negativa tiene efectos contraproducentes en el aprendizaje; para que la relación de los niños y niñas con la lectura sea favorable debe evitarse utilizarla como castigo. Hace algunos años era frecuente castigar a quien se portaba mal en la biblioteca. En ocasiones, se reprendía a los aprendices obligándolos a leer, ya fuera de forma individual o frente a un grupo en voz alta. Estas prácticas contravienen los propósitos escolares que buscan que la lectura sea una herramienta para aprender toda la vida.

ACTIVIDADES PARA PROMOVER EL DESARROLLO DE HABILIDADES DE LECTURA

UNIR PALABRAS CON IMÁGENES

Las primeras actividades que se proponen para enseñar a leer implican el reconocimiento de palabras completas. La actividad consiste en hacer pares de palabras con imágenes. Las variables didácticas para esta actividad son el número de palabras que se presentan y la diversidad de letras que componen las palabras en sus inicios y finales. En un primer momento el trabajo se centra en reconocer palabras que inician y terminan con letras distintas.

AVIÓN

CASA

PERRO

La comparación de letras iniciales y finales permitirá identificar la palabra que corresponde a la imagen. El nivel de dificultad incrementa si el listado de palabras que se presenta comparte las mismas letras finales e iniciales. Cuando las palabras tienen rasgos similares se obliga a realizar análisis en el interior de la palabra. El tipo de sustantivos que se seleccionan tendrá que estar mediado por decisiones didácticas vinculadas a las necesidades del grupo y al repertorio de letras que se quiera trabajar.

MESA

MONTAÑA

CABEZA

BÚSQUEDA DE PALABRAS

Cuando los aprendices comienzan a leer con mayor fluidez, se incrementa el número de palabras que se presentan. En esta actividad, se reparten listas de palabras y el docente solicita la búsqueda de alguna en particular. Por medio de la lectura, las niñas y niños encuentran la palabra y la marcan. En grupo pequeño validan sus respuestas. Para complejizar la actividad, se propicia que los aprendices sean quienes soliciten al grupo la búsqueda de alguna palabra. Para encontrar la respuesta se atiende tanto a las letras iniciales, como a las finales e intermedias sin apoyo de imágenes.

✓ PATO	LOMBRIZ	CANICA	ARAÑA
LATA	PATIO	PAPALOTE	✓ ANILLO
RATÓN	✓ LEÓN	✓ TRAPO	PERIÓDICO
MASA	PERICO	CABEZA	✓ OLLA

SOPA DE LETRAS

Esta actividad consiste en encontrar palabras ocultas entre una variedad de letras. Al inicio, el niño o la niña deben revisar la lista de palabras o de imágenes de los sustantivos que deben buscar. Las palabras pueden estar ocultas en forma vertical y horizontal.

SOPA DE LETRAS

E	R	I	Z	O		O	A
F	A	R	O	R	T	U	V
A	T	G	R	H	O	M	E
R	Ó	A	R	I	F	A	R
S	N		O	J	G	E	O
Ñ		R		B	U	S	U
A	B	E	J	A		L	V
P	M	N	K	L	L	O	B
	T	O	R	T	U	G	A

ADIVINANZAS Y COPLAS

Las adivinanzas y coplas son un recurso útil para promover las habilidades lectoras. Las adivinanzas son acertijos en forma de enunciado que presentan enigmas sencillos generalmente en forma de rima. En un inicio, se trabaja con adivinanzas simples que se acompañan de ilustraciones como referente. El adulto lee las adivinanzas varias veces y recupera las hipótesis que el grupo elabora a partir del texto. Se familiariza a los estudiantes con este tipo textual en varias sesiones con el propósito de que ellos puedan hacer una lectura autónoma y contestar las adivinanzas sin la ayuda de imágenes.

Las coplas son composiciones poéticas en verso que generalmente se recitan o se musicalizan. Las situaciones de lectura con coplas ponen en juego la anticipación y la confirmación o rechazo de hipótesis sobre lo escrito. La repetición de la copla permite a niñas y niños aprenderlas con facilidad para empezar a ajustar la oralización de las palabras con su expresión escrita. Estas situaciones de lectura propician momentos para elaborar hipótesis cada vez más cercanas a lo escrito, al tomar en cuenta los indicios provistos por los textos. Así, mediante el trabajo con coplas y adivinanzas, se aprende a hacer correspondencia entre la oralidad y la escritura, así como a encontrar segmentos comunes.[13]

SOY VERDE Y ME GUSTA SALTAR.
VIVO EN EL ESTANQUE
Y ME ESCUCHAS CROAR.

SAL AL CAMPO POR LAS NOCHES
SI ME QUIERES CONOCER.
TENGO OJOS MUY ABIERTOS
Y MUY SABIO PAREZCO SER.

NARANJA DULCE,
LIMÓN PARTIDO
DAME UN ABRAZO
QUE YO TE PIDO.

13. (Molinari, Mirta, Dapino, Lanz, Paione, Petrone y Traverso 2008).

CANCIONES

Las canciones también permiten reflexionar sobre el sistema de escritura. Este recurso didáctico es muy valioso. A partir de una canción memorizada, niñas y niños pueden hacer descubrimientos y reflexiones. Por un lado, los estudiantes empiezan a comprender que un texto oral puede transformarse en un texto escrito y viceversa.[14] Además, las canciones escritas muestran que la escritura representa todas las partes del discurso oral y no solo los nombres. En las etapas iniciales de conceptualización se tiene la hipótesis de que la escritura solo representa sustantivos. Mediante el trabajo con canciones se hace observable que también se escriben los verbos, los adjetivos y las preposiciones.

ÉSTAS SON LAS MAÑANITAS
QUE CANTABA EL REY DAVID.
HOY POR SER TU CUMPLEAÑOS,
TE LAS CANTAMOS A TI.

DESPIERTA "MI BIEN" DESPIERTA.
MIRA QUE YA AMANECIÓ
YA LOS PAJARITOS CANTAN.
Y LA LUNA YA SE METIÓ.

La actividad consiste en cantar canciones conocidas al mismo tiempo que se señala con el dedo en dónde dice cada parte. La correspondencia entre la oralidad y lo escrito hace observable la separación entre palabras y la estabilidad de la escritura por medio de los estribillos que se repiten con frecuencia. El trabajo con canciones favorece también el desarrollo de habilidades de escritura como se muestra en la experiencia didáctica de Alvarado, Cano y Garbus.[15]

14. (Rodríguez 2003).
15 (Alvarado, Cano y Garbus 2006).

EL USO DE TEXTOS INSTRUCCIONALES PARA APRENDER A LEER Y ESCRIBIR

Las recetas e instructivos son textos que tienen una función apelativa, pues invitan al lector a realizar acciones. Estos portadores textuales emplean la trama descriptiva para presentar un proceso y su estructura es estable, lo que permite hacer anticipaciones sobre lo escrito. Los instructivos están compuestos de dos partes: lista de materiales o ingredientes y un procedimiento para obtener un producto. Las instrucciones se conforman normalmente de oraciones cortas numeradas con verbos en modo imperativo o verboides en infinitivo que son fácilmente reconocibles.

EL FORMATO DE LOS INSTRUCTIVOS ES SIMILAR ENTRE CULTURAS, SU ESTABILIDAD PERMITE HACER INFERENCIAS SOBRE LO ESCRITO AUN CUANDO NO SE DOMINE EL PRINCIPIO ALFABÉTICO. LA SIGUIENTE IMAGEN ES UN EJEMPLO DE CÓMO SE PUEDEN ANTICIPAR ALGUNOS INGREDIENTES Y PASOS PARA ELABORAR GALLETAS SIN DOMINAR EL IDIOMA, EN ESTE CASO EL HEBREO.

Fuente: www.misspetel.com/הבוט-הנש/

Para familiarizar a niños y niñas con este portador textual, el docente lee en voz alta el instructivo al tiempo que el grupo sigue las consignas. Por ejemplo, cuando se leen los ingredientes o materiales, los aprendices los preparan. El docente relee las veces que sea necesario cada parte del texto hasta que se entiende la secuencia de actividades a realizar. El adulto brinda información que ayuda a elaborar predicciones sobre el sentido del texto, estas anticipaciones se coordinan para que niñas y niños verifiquen o descarten el significado de lo escrito.[16]

16. (Molinari, Siro, Castedo 1999).

El trabajo con textos instructivos favorece las habilidades lectoras. Este tipo textual dota de practicidad a la lengua escrita, pues por medio del seguimiento de una serie de pasos se obtiene un producto tangible. De esta manera, se incentiva la lectura para niñas y niños, quienes gozan de los beneficios que otorga la cultura escrita a sus usuarios. Es muy importante que la atención del docente se centre en el proceso y no en el producto final que se obtiene al realizar un instructivo. En el proceso se encuentran las oportunidades de reflexionar y de adquirir la lengua escrita. Algunas intervenciones que acompañan la elaboración de instructivos son:

ANTICIPAR Y PLANTEAR HIPÓTESIS POR ANÁLISIS DE IMÁGENES

Los docentes promueven la construcción de anticipaciones e hipótesis de lo escrito a partir del análisis de las imágenes. Las suposiciones de niños y niñas se verifican con la lectura del instructivo. Se sugiere preguntar *¿cuál será el título?, ¿qué crees que hay que hacer?, ¿qué material necesitamos?, ¿cómo crees que sigue?*

SEÑALAR LOS INGREDIENTES

En esta actividad se busca que niñas y niños lean los ingredientes o materiales enlistados. Para ello, los docentes dicen en desorden qué se necesita. Después, los aprendices encuentran las palabras y las señalan con una marca gráfica.

IDENTIFICACIÓN DE MATERIALES CON AYUDA DEL CONTEXTO

Con base en la lista de ingredientes o materiales y con ayuda del contexto niñas y niños analizan las palabras y tratan de identificarlas. Los docentes preparan una canasta con diversos materiales. Solo algunas cosas de la canasta serán útiles para seguir el instructivo, los aprendices tendrán que determinar aquellas palabras que están escritas en la lista. La presentación de material concreto delimita el número de opciones de palabras posibles. El docente favorece anticipaciones con preguntas específicas como: *¿dirá tijeras o pegamento?* El nivel de complejidad de esta actividad puede incrementarse si se presentan materiales con nombres cuya escritura tiene similitudes *¿dirá palitos o popotes? ¿periódico o papel?*

RECONOCER LOS INGREDIENTES O MATERIALES A PARTIR DE IMÁGENES

Otra manera de identificar palabras es por medio de las imágenes. La lista de ingredientes o materiales se puede presentar solo con ilustraciones para que niñas y niños evoquen las palabras. Algunas veces, se entregan palabras recortadas para que los estudiantes las reconozcan y las peguen junto a la ilustración que les corresponde. Otras veces, los aprendices escriben las palabras.

IDENTIFICAR LOS INGREDIENTES A PARTIR DE LA LECTURA DEL PROCEDIMIENTO

A partir de la lectura completa del procedimiento, se propone a el reconocimiento de la lista de materiales. En ocasiones será necesario releer varias veces las instrucciones hasta identificar el material requerido. Las respuestas del grupo se pueden cotejar con la lista de materiales. Una variable didáctica es pedir a niñas y niños que enlisten los materiales.

HACER CORRESPONDER IMÁGENES CON SEGMENTOS DEL PROCEDIMIENTO

Es posible hacer reflexiones a partir de las instrucciones escritas. Para ello, se presenta el procedimiento y en un formato aparte se entregan las imágenes que las ilustran. La actividad consiste en leer cada segmento e identificar la imagen que le corresponde.

ACOMODAR EL PROCEDIMIENTO

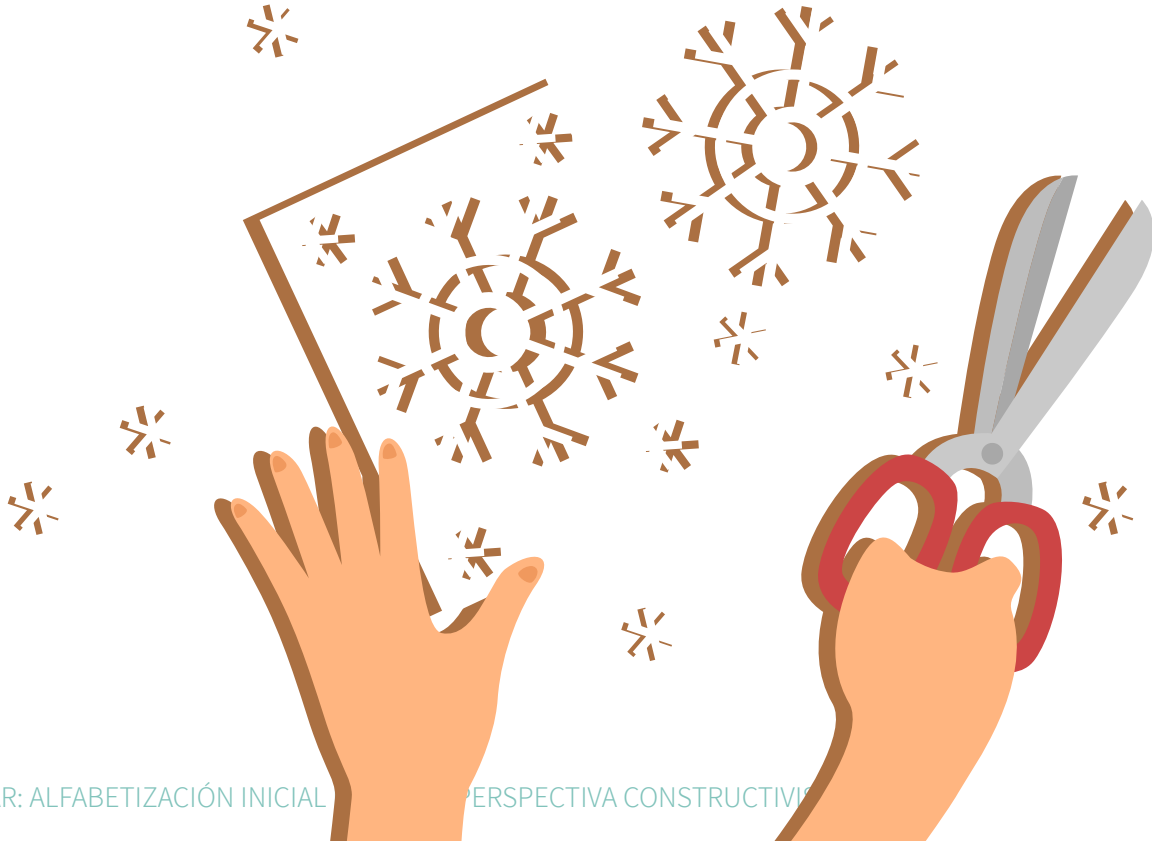
En esta actividad primero se realiza una manualidad o receta sin ayuda de un instructivo escrito. Posteriormente, se entregan las instrucciones en desorden. Niños y niñas deberán leerlas por sí mismos o con ayuda del maestro para organizar el texto de manera coherente. Finalmente, el instructivo completo se socializa.

COMPLETAR INSTRUCCIONES

En esta actividad primero se realiza una manualidad o receta sin ayuda de un instructivo escrito. A continuación, se entrega un formato con las instrucciones incompletas. Los aprendices deben leer lo que está escrito y completar la información que falta. Por último, el instructivo terminado se socializa.

ESCRIBIR UN INSTRUCTIVO

En esta actividad niños y niñas pueden escribir, por sí mismos o por medio del docente, un instructivo o receta. En primer lugar, se realiza una manualidad o receta sin ayuda de un instructivo escrito. Después, se planea en grupo el texto que se va a escribir de acuerdo con sus características. La exigencia de escribir un instructivo es elaborar una lista completa de materiales o ingredientes y mantener tanto la estructura sintáctica, como el orden secuencial del procedimiento. Por la complejidad de la actividad es importante que niños y niñas estén familiarizados con el tipo textual y conozcan sus características. Esta secuencia de actividades debe contemplar varias sesiones de revisión y corrección.



IDEAS CLAVE

- Los referentes son modelos escritos que ayudan a conocer las letras y a evocarlas para escribir.
- El nombre propio es el referente más importante y significativo.
- El diseño de actividades debe tomar en cuenta el nivel de conceptualización de la lengua escrita y el propósito de aprendizaje.
- Los instructivos son textos privilegiados para trabajar lectura y escritura.
- Existen variables didácticas que acercan la actividad a las posibilidades de las niñas y niños.
- La atención del personal docente debe centrarse en el proceso de aprendizaje de sus estudiantes.

PARA SABER MÁS ...

Alvarado, M. (2001). Actividades didácticas para la enseñanza de la lectura y la escritura al inicio de la alfabetización. Psicología y Sociedad. Número especial. pp. 24-34.

Alvarado, M. (2007). Modelo de intervención constructivista para facilitar el proceso de alfabetización inicial. Material elaborado para la campaña de alfabetización en Querétaro de la Preparatoria Logos (UNAM ACDO. No. 96 Clave 1199). Manuscrito digital para uso institucional.

Alvarado, M., Cano, S. y Garbus, S. (2006). La reescritura colectiva de canciones. Experiencia didáctica con niños de preescolar. Lectura y vida [en línea]. 27(04), 6-17. [Consultado 3 de julio 2020]. Disponible en: http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a27n4/27_04_Alvarado.pdf

Bello, A. y Holzwarth, M. (2008). La lectura en el nivel inicial: reflexiones acerca de por qué, para qué y cómo enseñar a leer. Buenos Aires: Dirección General de Cultura y Educación.

Cano, S. y Vernon, S. (2008). Denominación y uso de consonantes en el proceso inicial de alfabetización. Lectura y Vida. 29(02), 32-45,

Ferreiro, E. y Teberosky, A. (1979) Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño. 21ª edición. México: Siglo XXI Editores.

Fernández, N. y Alvarado, M. (2015). El efecto del rasgo de continuidad en la identificación de palabras escritas. Revista de Educación y Desarrollo. (32). pp. 29-39.

Fernández, N., Alvarado, M. y Martínez, C. (2019). La intervención didáctica para promover la alfabetización inicial de dos niños no nativo hablantes de español, un estudio de caso. Revista Álabe. (19). pp. 1-16.

Gómez Palacio, M. (1982). Propuesta para el aprendizaje de la lengua escrita. México: SEP-OEA.

Kuperman, C., Grunfeld, D., Cuter, M., Castedo, M. y Torres, M. (2012). La enseñanza de la lectura y la escritura [en línea]. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación. [Consultado 3 de julio 2020]. Disponible en: http://cms.univalle.edu.co/todosaaprender/anexos/lugaresdestacados/3-focalizarlamirada.pdf

Molinari, M., Siro, A. y Castedo, M. (1999). Enseñar y aprender a leer. Jardín de infantes y primer ciclo de la educación básica. Buenos Aires : Novedades Educativas.

Molinari, C., Mirta, C., Dapino, M., Lanz, G., Paione, A., Petrone, P. y Traverso, V. (2008). La lectura en la alfabetización. Situaciones didácticas en el jardín y la escuela [en línea]. Buenos Aires: Dirección General de Cultura y Educación. [Consultado 3 de julio 2020]. Disponible en: http://www.waece.org/escuelaverano_lectura.pdf

Rodríguez, B. (2003). Aprendiendo a leer en la escuela. En Pellicer, A. y

Vernon, S. (coords.). Aprender y enseñar la lengua escrita en el aula. México: SM. pp. 227-254.

Teberosky, A. y Sepúlveda, L. A. (2017). La listas en el aprendizaje inicial de la escritura. Zona Próxima. (26). pp. 152-178.

Torres, M. y Cuter, M. (2012). La alfabetización en los primeros años de la escuela primaria [en línea]. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación. [Consultado 3 de julio 2020]. Disponible en: http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL005370.pdf

Torres, M. (2012). Intercambios a través del mail de la cátedra unos días después de la clase. En: Torres, M. y Cuter, M. La alfabetización en los primeros años de la escuela primaria [en línea]. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación. pp. 43-54. [Consultado 3 de julio 2020]. Disponible en: http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL005370.pdf